

ARTÍCULO INVITADO

ALGUNAS PROBLEMÁTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA: ESTRATEGIAS PARA ENFRENTARLAS Y RESOLVERLAS

Ph.D. Giovanni M. lafrancesco V.*

Hoy por hoy, los movimientos pedagógicos, las corrientes renovadoras en el campo de la didáctica, las nuevas tendencias curriculares, los nuevos conceptos y criterios relacionados con la evaluación, las implicaciones de la dinámica social, la reflexión permanente sobre la praxis pedagógica frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, las necesidades de cambio en la actitud docente, el deseo de poner la administración al servicio de la educación y no lo contrario, etc., son, entre otras, algunas aproximaciones a la idea de que en América Latina y en Colombia, se quiere investigar y que la investigación en educación tiene múltiples facetas que se nutren de distintos campos y diversas disciplinas que necesariamente producen, en forma constante, nuevas estrategias para buscar solución a la cantidad de problemáticas que a diario se gestan en el pensamiento de los teóricos en educación, o en las acciones de quienes, desde las aulas de clase, solucionan sus propios problemas cotidianos, a veces con reflexión pedagógica o, en otras, al margen de una teoría educativa, un enfoque pedagógico, o por qué no, un paradigma.

***Director Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET. Miembro Fundador y Correspondiente Academia Colombiana de Pedagogía y Educación. Asesor y Consultor Internacional en Educación y Pedagogía**

1. El problema de la sistematización de la investigación en educación y pedagogía

A pesar de la multiplicidad de polos de desarrollo de la investigación educativa y pedagógica y, del exceso de núcleos y líneas de investigación que a simple vista pueden surgir de la propia dinámica educativa y pedagógica en todos sus aspectos y dimensiones, Colombia no ha podido sistematizar la investigación, no ha generado una estructura investigativa que le permita interrelacionar funcionalmente los diferentes elementos constituyentes de toda la problemática relacionada con la educación.

Se han definido los fundamentos epistemológicos, antropológicos, sociológicos, axiológicos, psicológicos y pedagógicos que permiten visualizar la problemática educativa; se han buscado modelos educativos y diseños curriculares para solucionarla, pero en realidad no se han encontrado las verdaderas estrategias que permitan mejorar la calidad educativa de nuestros pueblos, ni se han definido políticas claras para enfrentar la problemática y contextualizar dentro de ésta la verdadera función de la investigación pedagógica.

Sistematizar la investigación educativa implica definir claramente los campos, objetos, métodos, niveles, tipos, modalidades, estilos, enfoques y diseños metodológicos propios de la investigación.

Sistematizar la investigación implica respondernos a estos interrogantes:

¿Los problemas detectados pertenecen al campo fáctico o al campo formal?

Si pertenecen al campo fáctico, su objeto de estudio es concreto; sin embargo, ¿Este objeto concreto corresponde a un simple acontecimiento educativo o a un proceso educativo o pedagógico?, ¿es más bien un fenómeno educacional o es todo un sistema

concreto de variables educativas por controlar?

Si pertenece este objeto de estudio al campo formal, su objeto de estudio es ideal; sin embargo, ¿Este objeto ideal es simplemente una idea educativa o un concepto elaborado sobre educación, pedagogía, didáctica o currículo?, ¿es una proposición o, por su complejidad, toda una teoría?

¿De qué campo ocuparnos?, ¿de qué objeto?

Suponiendo que tanto el campo como el objeto de investigación educativa lo tuviéramos verdaderamente definido, ¿Qué método utilizar para aproximarnos a este objeto?, ¿la observación, la medición o la experimentación con todas sus implicaciones?

Suponiendo que tuviéramos el método definido, ¿En qué nivel investigaríamos?, ¿en el pre-teórico, levantando diagnósticos y clasificando informaciones relevantes?, o tal vez, ¿en el teórico medio, profundizando estudiosamente, analizando, planteando hipótesis, identificando causas y previendo efectos, induciendo, deduciendo?, o más bien, ¿en el nivel teórico avanzado, solucionando definitivamente los problemas con propuestas concretas desde todas las dimensiones educativas?

¿Qué tipo de investigaciones realizaríamos: básicas, aplicadas, combinadas, tecnológicas, instrumentales?

¿Con qué modalidad las abordaríamos: unidisciplinaria, multidisciplinaria, pluridisciplinaria, transdisciplinaria, interdisciplinaria? ¿La asumiríamos personalmente, o en un estilo institucional que nos facilite financiación y permita operacionalizar los proyectos? ¿Tal vez de forma mixta, pseudo-patrocinada?

¿En qué paradigmas, enfoques, escuelas de pensamiento, modelos y autores nos contextualizaríamos?, y, con qué diseños metodológicos abordaríamos las problemáticas de forma coherente y pertinente?

2. El problema de la contextualización educativa en las ciencias sociales

Siendo la educación un ente social, ¿En qué constructo de las ciencias sociales nos contextualizamos como investigadores? ¿En qué supuestos filosóficos (ontológicos y epistemológicos) de las ciencias sociales nos ubicamos: ¿en el empirismo de Locke, Berkeley, Hume o Mill?; ¿en el racionalismo de Descartes, Spinoza, Leibniz?; ¿en el racionalismo contemporáneo de Gastón Bachelard?; ¿en el materialismo de Demócrito, Epicuro, de D'Holbach, Marx, Engels?; ¿en el materialismo especulativo o en el científico?; ¿en el materialismo dialéctico?; ¿en el positivismo de Bacon, Comte, Durkheim?; ¿en el positivismo lógico de Schlick, Carnap, Neurath, Frank, Kauffman, Godel, Durkheim, Mach, Parson, Hume?; ¿en el conductismo de Skinner?; ¿en el realismo de Russell, Moore, Bunge, Popper, Chomsky?; o, ¿en el idealismo de Platón, Hegel, Kant, Windelband, Rickert, Dilthey?

¿Nos contextualizamos en los trabajos sociológicos de Wilfredo Pareto, Carlos Marx, Max Weber?, o, ¿tal vez preferimos inspirar nuestra investigación educativa en las propuestas que desde la psicología social han hecho Lester F. Ward, W McDougall, F. H. Allport, E. Faris, Kurt Lewin?, o, ¿tomando las bases del desarrollo científico de la antropología y la etnología nos reforzamos en los pensamientos de Levy-Bruhl, Marcel Mauss, Burnet Tylor, Franz Boas, A. L. Kroeber, B. Malinowsky y E. Sapir?

¿Tal vez nos fundamentamos en los paradigmas alternativos siguiendo las huellas de Wylhem Dilthey, George Mead, Herbert Blumer, Edmundo Husserl, Peter Winch, Alfred Schutz, Jürgen Habermas, Harold Garfinkel, Barney G. Glaser, Anselm Strauss, Peter Schwartz, James Ogburn, Gareth Morgan?

De pronto, dentro del campo de la educación nos inspiramos, ¿desde la sociología educativa en Basil Bernstein?, o, ¿desde la psicología general en James Thorndike?, o, ¿desde el psicoanálisis en Freud, Reich o Fromm?, o, ¿desde la Gestalt?, o, ¿desde el conductismo en Skinner?, o, ¿desde la psicología genética en Jean Piaget?, o ¿desde una perspectiva constructivista de Novak, Ausubel, Vygotsky? o, desde una perspectiva cognitivista de Piaget, Foerestein, Perkins, Garner, Nicholson, Stenberg?

¿Tal vez nos alejamos de todo enfoque y pretendemos desprendernos de un paradigma tradicional que nos ata y no nos deja sentir, pensar y actuar educativamente? ¿Tal vez sentimos en nuestro interior correr una incertidumbre que nos obliga a hacer una transición gradual o inmediata hacia un nuevo paradigma con el temor de matricularnos de nuevo en otra camisa de fuerza?

¿Tal vez buscando nuevas formas de abordar el conocimiento científico vamos tras una nueva epistemología que nos contextualice en algún ámbito de la problemática relacionada con el conocimiento, por ejemplo, ¿los problemas lógicos y las estructuras lógicas de las teorías científicas (lógica de la ciencia)?, ¿el análisis e interpretación de la conceptualización científica (semántica de la ciencia)?, ¿la diferencia con otros tipos de conocimiento (teoría del conocimiento científico)?, ¿el estudio del método general de la investigación científica y de los métodos y técnicas particulares de cada ciencia (metodología de la ciencia)?, ¿el análisis de los supuestos clásicos o metafísicos de la investigación científica (ontología de la ciencia)?, ¿el estudio del sistema de valores que orientan la investigación (axiología de la ciencia)?, ¿el estudio de las normas morales que se cumplen o incumplen en la investigación (ética de la ciencia)?, ¿el estudio y vivencia de valores y reglas estéticas en la investigación científica (estética de la ciencia)?

Recordemos que las ideologías tienen como función adaptar los hombres a la realidad, a la misma relación implícita de unos y otros y a las propias condiciones de existencia. Entonces, ¿Es necesario para investigar matricularnos con alguna ideología? ¿Podremos crear nuestra ideología?

La educación, como ciencia social, jamás logrará liberarse completamente de las ideologías, y toda investigación que atañe a la realidad social en la cual está inmersa, debe partir de una postura teórica, pues es ella y sólo ella la que permite plantear los problemas y la que en últimas define qué características o variables intervinientes deben ser tenidas en cuenta para poder establecer relaciones entre ellas y con el todo, en este caso, la realidad educativa objetiva.

3. El problema de los diseños metodológicos de la investigación social aplicados a la educación

En la actualidad, el paradigma cualitativo-interpretativo de carácter tipológico - comprensivo nos ha hecho entrar al mundo de las investigaciones educativas cualitativas, fenomenológicas, naturalísticas y etnográficas, buscando hacer oposición al positivismo.

Algunos investigadores, seguidores de Harold Garfinkel, basados en la etno-metodología, buscan en el desarrollo normal de la vida cotidiana la explicación a las problemáticas que en ella y de ella misma surgen; sin embargo, la mayoría de las veces en ellos la verdad emerge no de forma objetiva, sino como resultado de la configuración de los diversos significados personales de quienes la abordan subjetivamente y, si en el proceso de conocimiento se da una interacción necesaria entre sujeto y objeto, la teoría y los hechos no son independientes y éstos sin ellas son observables y comprensibles, pero ellas sin ellos no necesariamente son válidos y confiables.

Dentro de este paradigma cualitativo-interpretativo de carácter tipológico-comprensivo se han abierto en Latinoamérica grandes caminos a la investigación educativa; sin embargo, algunas de ellas han empezado a tener problemas de validez:

- Por considerar los objetos investigados no como verdades objetivas, sino como consenso de realidades personales.
- Por no querer predecir fenómenos educativos, ya que la etno-metodología considera como método de estudio las actividades y el pensamiento que los individuos desarrollan normalmente en la vida cotidiana, y esto no ha permitido establecer una verdadera interacción sujeto-objeto por cargar los procesos investigativos de elementos subjetivos, poco controlables y por ende predictivamente ineficientes.
- Por la forma ideográfica de describir objetos investigados.
- Porque la investigación en sí se contamina de los valores del investigador, de los valores que están implícitos en la teoría que utiliza, por los valores contextuales, por la misma forma de ver el problema de investigación.
- Por la multiplicidad de condiciones impuestas y de variables intervinientes que a la hora de investigar no permiten establecer una relación clara causa-efecto para poder ser abordada en el sistema variable independiente - variable dependiente, hipótesis-problema.
- Por el interaccionismo simbólico a través del cual se quieren interpretar y definir todas las situaciones que hacen mucho más compleja la forma de abordar los problemas.
- Por la forma de querer explicar culturalmente la conducta humana y con ella intervenir en los procesos investigativos.

- Por la indexicalidad producto del manejo imperfecto del lenguaje
- Por no aceptar conceptualizaciones a priori, sino tan sólo las originadas en descubrimientos empíricos (no creer en los objetos formales de investigación).
- Por el uso preponderante de información cualitativa.

A pesar de las limitantes señaladas, en el contexto educativo colombiano se está buscando entrar en el manejo de investigaciones cualitativas que rompan con los tradicionales diseños de investigación cuantitativa; entre ellas las investigaciones descriptivas y las investigaciones o estudios explicativos o interpretativos, algunas sincrónicas, otras diacrónicas –de diseño longitudinal–; sin embargo, a veces se contaminan de formas particulares de la investigación tradicional al aplicar en ellas diseños experimentales, diseños cuasi-experimentales, basarse en encuestas sociales o investigaciones cuantitativas tradicionales para tomar de ellos sus niveles de validez y confiabilidad, que en realidad son cuestionables por los factores que pueden afectarlas, desconociendo que la investigación cualitativa puede ser válida y confiable, pues en correspondencia con los criterios de validez interna y externa de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa trata de cumplir mediante diferentes procedimientos similares con las mismas exigencias; en este caso, apoyándose en los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad, mediante la observación persistente, el análisis de datos negativos, el chequeo permanente con los informantes, y la triangulación, usando múltiples fuentes, diferentes modelos y diversos investigadores.

Esta opción dio vía libre a la explicación de diseños metodológicos de la investigación cualitativa de las ciencias sociales, aplicación que a veces se

hace de forma indiscriminada y con reduccionismos a la investigación en la educación, incluso de forma generalizada; es por esto que las principales investigaciones cualitativas de mayor uso actual en el campo de la educación en Colombia, que son formas de investigación social, serían la Investigación-Acción, la Investigación-Participativa, la Investigación-Acción-Participativa, la Investigación Etnográfica, el Estudio Interpretativo de Casos y la Investigación Evaluativa, entre otras, desarrolladas a veces con facilismo y falta de profesionalidad, idoneidad y ética, por cuanto se creen superan el problema presentado por las investigaciones cuantitativas y permite, según se piense, poder prescindir de los tratamientos estadísticos rigurosos a los que están sometidas las investigaciones cuantitativas.

De igual forma se han usado y se siguen usando las técnicas e instrumentos para la recolección de informaciones cuantitativas o cuantificables en investigaciones cualitativas no paramétricas; por ejemplo, en la observación estructurada (sistema Flanders), las técnicas de la entrevista, la forma de elaborar los cuestionarios, la forma de medir actitudes y conductas (escala de Likert), la forma de utilizar el diferencial semántico, la técnica Delphi y las técnicas de mediciones no reactivas. Lo malo es que éstas se utilizan para la recolección de informaciones cualitativas como en la observación no sistemática, la observación etnográfica, la observación participante, la entrevista no estructurada, la entrevista etnográfica y la recolección de información documental.

Este problema de enfrentar los diseños metodológicos cuantitativos tradicionales con los cualitativos emergentes, pone a los investigadores en educación en la encrucijada de sentir y pensar que sus investigaciones y procedimientos metodológicos no son los más confiables y acertados; por esto, algunos investigadores, dentro de las corrientes cualitativas, utilizan, con inseguridad, pero con

deseos de hacerlo, estrategias de análisis e interpretación de datos cualitativos en investigaciones cuantitativas, y no es raro que los análisis descriptivos terminen incursionando en los campos del análisis de la varianza, la covarianza, las relaciones simples, el análisis multivariado, el análisis factorial, el análisis de conglomerados, el análisis discriminante, la correlación, etc., propios de los modelos cuantitativos.

Ocurre también lo contrario, que los investigadores paramétricos y cuantitativos, por querer actualizar su forma de abordar la investigación educativa dentro de las nuevas tendencias cualitativas, terminan aplicando a los modelos y diseños cuantitativos de investigación paramétrica, estrategias de análisis e interpretación de datos cualitativos; no es raro, entonces, encontrar en resultados cuantitativos un enfoque integral para el análisis de los datos, un diagrama de contexto, una matriz de integración, una matriz de roles, una matriz temporal, una matriz de conglomerados conceptuales, una matriz de efectos, una matriz explicativa dinámica, redes causales o elementos del enfoque de Lincoln y Guba o de algunas técnicas para el análisis de datos en la entrevista etnográfica.

En esta búsqueda por hallar en los nuevos paradigmas y en los nuevos diseños metodológicos nuevas y variadas formas de investigación educativa contextualizada en la investigación social, han influido en Colombia excelentes investigadores socioeducativos, entre ellos Ivonne Lincoln, Egon G. Guba, Louis Kidder, Marilyn B. Brewer, Barry E. Collins, Norman K. Densin, Budd Hall, Guy Le Boterf, Kurt Lewin, Vera Gianotten, Ton de Wit, Elsie Rockwell, John Heron, R. E. Stake, Magoroh Maruyama, Howard E. Freeman, Leonard Rutman, Jerome Kirk, Mark L. Miller, George M. Foster, Peter Reason, John Rowan, Michael Patton, M. R. Parlett, D. E. Hamilton, G.V. Glass y Peter Rossi, entre otros.

En este concierto de investigación social y educativa mucho hemos tenido que aprenderles también a excelentes pensadores e investigadores latinoamericanos en este campo, en especial a Orlando Fals-Borda, Pedro Demo, Paulo Freire, Guillermo Briones, Vera María Candau, Horacio Walquer, Howard Richards, Carlos Rodríguez Brandao, Leila Lima Santos y Michael Thiollent, entre otros.

Sin embargo, a pesar de todo lo expresado, esta es sólo una pequeña parte de la problemática investigativa en Colombia, que a pesar de ser problemática, es un aspecto positivo por cuanto representa una búsqueda de entes por investigar y nuevos métodos para hacerlo.

Pero, ¿Cómo se refleja esta problemática de la investigación educativa en los verdaderos problemas que están generando una clara crisis en la calidad educativa de nuestros pueblos?, problemas curriculares, pedagógicos, didácticos, de formación axiológica, de apoyo docente, de medios y ayudas educativas, etc. ¿Cómo superarlos en pro del mejoramiento de la calidad de la educación y la cultura desde la docencia y los aprendizajes significativos de los colombianos?

De seguro encontraremos la respuesta en la investigación pedagógica y en la dinámica de la didáctica que ha influenciado, desde los países desarrollados, nuestra praxis pedagógica, y así nuestras concepciones educativas; desde los modelos y diseños de la pedagogía tradicional hasta los fundamentos de la didáctica en la escuela activa y de la actual tendencia constructivista inspirados, de una u otra forma, en Lay, Dewey, Claparede, Kerchensteiner, Piaget y Aebli, entre otros.

4. El problema de la investigación en pedagogía y didáctica en Colombia

Como en el caso de la investigación educativa, podríamos aquí preguntarnos, en relación con la investigación pedagógica y didáctica:

¿Inspiramos aún nuestra labor docente y educativa en las propuestas de la llamada pedagogía tradicional de J. A. Comenio, J. J. Rousseau, H. Pestalozzi, J. F. Herbart, o tal vez, queriendo hacer una pedagogía renovada, dentro de la escuela nueva, la pedagogía activa, la escuela laboral? ¿Nos orientamos por las propuestas educativas de Vives y de Dilthey?

¿Nos contextualizamos en la postura sensual-empirista de Lay o en la pedagogía progresista y pragmática de J. Dewey y Claparede, que tuvieron significativa influencia en América Latina en la década de los 30 con el liderazgo, para los países del tercer mundo, de Anisio Teixeira, especialmente en Brasil?

¿Tal vez nos fundamentamos en la propuesta del desarrollo de la pedagogía de la disciplina mental del Kerchensteiner, o centramos nuestros procesos de educación en la escuela buscando el manejo de la experiencia en torno al desarrollo de las potencialidades, valores, capacidades, necesidades e intereses de los niños manejando los modelos de Decroly, Froebel o Freinet?

¿Somos de tendencia educativa vitalista y nos identificamos con Montessori, o tal vez, nos contextualizamos y fundamentamos en las teorías cognitivas, fenomenológicas, estructuralista, constructivistas e interaccionistas, basadas en la psicología genética de J. Piaget, o en la psicología cognitiva-educativa de D. Ausubel, J. D. Novaky o H. Hanesian?

¿Buscamos nuevos caminos en la pedagogía y la didáctica cultural apoyándonos en los trabajos de Tlitt, E. Spragner, H. Nohl, influenciada en América Latina por Lorenzo Luzuriaga, Francisco Larroyo, J. Roura-Parella, Ricardo Massif y Luis Alves de Mattos?; o ¿en la ética cognitiva fundamentados en Perkins, Gardner, Feuerstein, Lippman?

¿Nos movemos dentro de las tendencias de la educación personalizada de Pedro Chico y Víctor

García Hoz, o por estar vinculados a instituciones educativas que tienen un carisma congregacional y fundacional destinado a la educación y orientado por un Santo o Beato Católico, nos acogemos a sus propuestas y pensamientos educativos, principios educativos, principios pedagógicos, estrategias didácticas y estilo diferente de formación, por ejemplo, San Juan Bautista de la Salle, San Agustín de Hipona, San Juan Bosco, Marie Pousseppin, Pedro Poveda, San Ignacio de Loyola, entre otros?

Por lo anterior, nos podemos dar cuenta que el ambiente ideológico, cultural, sociológico, epistemológico, psicológico, pedagógico, antropológico, axiológico, metodológico, en realidad educacional, en el que se mueven las tendencias educativas en Colombia, es un rico caldo de cultivo para el desarrollo de propuestas pedagógicas y para la génesis de nuevas experiencias y estrategias que, manejadas desde la didáctica y la praxis pedagógica con idoneidad, ética, vocación y profesionalidad hacen de nuestros países tierra promisoría en materia educativa; sin embargo, ¿Por qué precisamente en nuestros pueblos aún hay altos índices y tasas de analfabetismo, fracaso y deserción escolar? ¿Por qué nuestro sistema político ignora al sistema educativo?, ¿Acaso un país no se desarrolla desde todos los ámbitos, pero especialmente desde el educativo, pues desde él se dinamiza y construye la historia, la cultura y la sociedad?

De pronto el deseo de liberar la educación y de abrir camino a la flexibilización educativa, pedagógica, didáctica y curricular es un buen camino abierto para la investigación educativa y pedagógica en Colombia; pero, ¿en quién nos inspiramos? ¿Seguimos haciéndolo en la infinidad de sociólogos educativos, psicólogos, pedagogos, etc, antes mencionados? ¿Cada quien con su cada cual, a espaldas de las verdaderas necesidades educativas de nuestros pueblos?

Es un llamado a la prudencia, la sensatez, la cordura, la mesura y la sabiduría, virtudes claves

en un buen educador, llamado que acompaño de un grito de auxilio, solicitando el compromiso, la solidaridad, el servicio, el altruismo y el liderazgo que no hemos podido lograr en materia educativa en Colombia.

5. Estrategias para la investigación educativa y pedagógica en el caso colombiano

a) La problemática educativa en Colombia, no debe quedarse nada más en el afán de encontrar nuevos paradigmas, en conceptualizar la crisis educativa en las problemáticas sociales y en su interpretación desde las ideologías y en solamente buscar apoyo en los avances de la pedagogía y la didáctica para solucionar problemas cotidianos del aula de clase, cuando el concepto educación se sale de las paredes del salón y llega a todos los rincones de la vida colombiana.

b) La problemática educativa debe seguirse abordando desde todas las dimensiones implícitas en la misma problemática y operarse en múltiples campos; por ejemplo, en el currículo, en la didáctica, en la formación integral y axiológica, en la evaluación, en la legislación educativa, en la administración educacional o institucional, en la búsqueda de proyectos educativos e innovaciones pedagógicas que nos aproximen a la solución de la crisis, en la construcción de nuevos modelos pedagógicos coherentes y pertinentes, etc; sin embargo, para mejorar la calidad educativa en Colombia, desde los sistemas mismos de educación, desde el Ministerios de Educación Nacional, desde los pensadores y operarios del currículo, desde los directivos de instituciones educativas y docentes, desde todo estamento de la comunidad educativa que influye en la dinámica educacional, desde todos los sectores, en fin, deberíamos entrar en un proceso de investigación evaluativa que nos permita clarificar la problemática, encontrar sus verdaderas causas y así buscar camino a la sistematización de la investigación en educación.

c) Desde la investigación evaluativa podríamos iniciar un proceso de seguimiento a todas y cada una de las actividades, estrategias, planes, programas, proyectos, momentos, eventos educativos y pedagógicos que nos permitan interpretar el logro o no de los objetivos educacionales propuestos, a la luz de unos perfiles muy bien establecidos (reales e ideales), acordes con los fundamentos que inspiran nuestros Proyectos Educativos Regionales, Municipales e Institucionales, nuestra renovación curricular y nuestra actual política educativa, diseñadas desde la búsqueda por la formación integral y desde la noble intención de mejorar la calidad educativa en nuestros municipios.

d) Este proceso dinámico (en apertura y flexible) y epigenético (de estructuras menos consistentes a estructuras más consistentes) debe permitirnos adecuar, mediante rediseños permanentes (productos de la evaluación consciente y la reflexión contextualizada en la práctica educativa), toda acción educativa para ponerla al servicio del mejoramiento de la calidad de vida de los latinoamericanos.

e) A través de las siguientes preguntas podríamos abrir camino a la investigación evaluativa educativa de nuestro país:

- ¿Estamos logrando formar el tipo de ser humano propuesto en nuestros modelos antropológicos? ¿Por qué?
- ¿Estamos logrando la dinámica social derivada del proyecto educativo emanado de los fundamentos sociológicos de nuestra propuesta educativa? ¿Por qué?
- ¿Se logran identificar en nuestras gentes, comportamientos y actitudes que nos permitan verificar si los valores y los principios que fundamentan nuestra acción educativa se están viviendo? ¿Por qué?

- ¿Estamos logrando los fines propuestos por el Ministerios de Educación? ¿En qué medida? ¿Por qué?
- ¿Nuestra gestión curricular es la más apropiada para las características sociológicas, antropológicas, culturales y temporales que enmarcan los Proyectos Educativo Regionales, Municipales, Institucionales en el país? ¿Por qué?
- ¿Nuestros fundamentos y programas curriculares son los más acertados? ¿Por qué?
- ¿Es viable el modelo pedagógico aplicado en nuestros centros educativos para mejorar la calidad de la educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Las propuestas didácticas son coherentes con el planteamiento educativo y pedagógico? ¿Por qué?
- ¿Son coherentes las estrategias educativas y los espacios dinámicos pedagógicos de formación creados con las políticas educativas y fundamentos curriculares planteados? ¿Por qué?
- ¿Estas estrategias educativas y estos espacios pedagógicos tienen impacto en todos los niveles del sector educativo?, ¿en la educación formal y no formal?, ¿en la educación oficial y privada?, ¿en la formación básica, secundaria y superior? ¿Por qué?
- ¿Se han adecuado los planes y programas a los perfiles antropológico y social establecidos? ¿En qué medida? ¿Por qué?
- ¿Estos planes y programas se desarrollan en las estructuras conceptuales de las áreas del conocimiento? ¿Se hace dentro de las aulas de clase de forma integral? ¿Por qué?
- ¿Las actividades y recursos programáticos facilitan el desarrollo personal y social y no sólo los aprendizajes de contenidos educativos o de programas académicos? ¿Por qué?
- ¿Son coherentes los resultados cognoscitivos, socio-afectivos, psico-biológicos, culturales y axiológicos obtenidos en nuestros sistemas educativos con los planteados en los fundamentos de las propuestas curriculares? ¿Por qué?
- ¿Hemos entrado a rediseñar los modelos y diseños pedagógicos y didácticos tradicionales? ¿A reevaluar enfoques? ¿A buscar paradigmas alternativos para mejorar la calidad educativa de nuestro país? ¿En qué medida? ¿Por qué?
- ¿Hemos evaluado nuestro propio sistema de investigación educativa y de evaluación y control de la educación en nuestro país? ¿Por qué?

Estas preguntas podrían orientarse no sólo a manera de cuestionamientos a los encargados de definir las políticas educativas de la nación y a los administradores educativos, sino también a los demás agentes educativos, a los directores de centros docentes de todo nivel (desde el preescolar hasta la universidad); a los dinamizadores de la acción educativa (asesores curriculares, coordinadores académicos, psico-orientadores, técnicos en currículo, psico-pedagogos); a los jefes de área (que definen objetivos, estructuras conceptuales, programas académicos, metodologías, actividades, unidades didácticas y criterios evaluativos en los campos del saber); a los docentes, que con su praxis educativa y pedagógica y con sus estrategias didácticas hacen realidad las esperanzas de los grandes pensadores educativos y pedagogos; a los padres de familia que, desde el hogar, educan en los valores éticos, religiosos, morales, cívicos, culturales y sociales, etc.

A MANERA DE EPÍLOGO

Ante tantas dimensiones y aspectos de la problemática educacional, podríamos entonces intentar sistematizar la investigación educativa y pedagógica en Colombia definiendo claramente: los campos de la investigación (formal y/o fáctico), los objetos por investigar (concretos y/o ideales), los métodos investigativos (observacionales, medibles y experimentales), los niveles de investigación (pre-teorético, teórico medio o teórico avanzado), los tipos de investigación (básicos, aplicados, combinados, tecnológicos, instrumentales), las modalidades investigativas (personales, institucionales, patrocinadas, mixtas), los enfoques que la fundamentan e inspiran y, los diseños metodológicos apropiados (cuantitativos y/o cualitativos) para realizarla.

Sistematizada la investigación educativa en Colombia, las políticas educativas relacionadas con ella surgirán en consecuencia y el apoyo a la misma vendrá por añadidura. Es otro camino al mejoramiento de la calidad educativa y de la vida en nuestros países.

Si en las Universidades que se dedican a la formación pedagógica, las facultades de educación y los programas de formación avanzada relacionados con la educación se plantearan en verdad todas estas problemáticas, gestarían los espacios propicios para la reflexión y la construcción de proyectos investigativos relacionados con el mejoramiento de la calidad educativa.

Compete entonces a las Universidades Pedagógicas, a las Facultades de Educación y a los Programas de Posgrado en Educación y Pedagogía encargarse de la sistematización de la investigación para encontrar nuevas alternativas de búsqueda, nuevas formas de describir, delimitar y definir los problemas educacionales y nuevas oportunidades de praxis pedagógica para superar esa permanente limitante de crecimiento personal, cultural y social.

Sin embargo, si los currículos inflexibles y descontextualizados de las Facultades de Educación y de los Programas de Posgrado, y las prácticas pedagógicas obsoletas, tradicionales y opresivas que aún se manejan con verticalismo y autoritarismo, no dan el brazo a torcer y siguen educando para los siglos XIX y XX, entonces es necesario que nosotros, los educadores, los que estamos vinculados a este proceso desenfrenado de querer mejorar lo mal hecho y perfeccionar lo bien hecho, con vocación, profesión y ocupación, tomemos la palabra, reflexionemos, ofrezcamos nuevas opciones y alternativas y entremos, de lleno, con madurez teórica y práctica, en el angosto sendero de buscar la calidad en educación, que de seguro a través de él llegaremos al ancho y dinámico camino de la verdadera cultura colombiana. Creo que el único camino que nos queda es convertirnos en investigadores educacionales e innovadores en pedagogía, aportando nuevos modelos pedagógicos que faciliten la creación de nuevos espacios dinámicos de formación y no solo de instrucción.